

« Itinéraires romans » : une approche ludique et exploratrice de l'intercompréhension

Dolores ÁLVAREZ

Union latine

Manuel TOST

Universitat Autònoma de Barcelona

« L'effacement des frontières et l'accroissement de la mobilité des Européens rendront de plus en plus nécessaires la connaissance des langues d'autres pays que celui de chaque individu », disait Claude Hagège en 1996,¹ dans le prologue d'un ouvrage qui connut à l'époque une ample diffusion, *L'Enfant aux deux langues*. Le temps a passé depuis lors, mais l'on ne peut, aujourd'hui encore, que souscrire à cette pertinente déclaration, en en altérant peut-être certains de ses éléments. D'abord, la forme verbale : il faut résolument remplacer le futur « rendront » par un présent d'actualité immédiate et plus encore, ensuite, élargir son aire d'application : ce n'est pas seulement l'Europe qui est intéressée par la question du plurilinguisme – bien que, dans son cas, ce le soit de manière prioritaire – mais tout le monde, en ces temps de quête d'une *soutenabilité globale*.

La référence liminaire à l'ouvrage de Claude Hagège n'est cependant pas due au hasard, elle se justifie surtout parce qu'elle renvoie génériquement aux enfants et aux langues, ce dont il est précisément question dans le projet de l'Union latine qui nous intéresse ici au premier chef.

Après une brève description du projet (public visé, produits élaborés ou à élaborer, objectifs ...) nous essaierons de définir les principes et les démarches méthodologiques qui en sont à la base, et son lieu d'insertion dans le champ des enseignements plurilingues...

1. Un public spécifique et une situation particulière

Le projet "Itinéraires romans" s'inscrit dans le cadre des activités de promotion et enseignement des langues de l'UNION LATINE, son objectif général étant de favoriser la reconnaissance des langues et d'aider à mettre au jour les capacités d'intercompréhension d'apprenants d'une tranche d'âge particulière (9 à 12-13 ans), dans les pays qui participent d'une manière ou de l'autre aux activités de l'Union.

Ces destinataires précis constituent déjà en soi une originalité. En effet, la plupart des projets concernant l'intercompréhension² – et d'une manière plus précise ceux qui se rapportent aux langues romanes – sont généralement conçus et développés pour un public de grands adolescents et d'adultes. Ces derniers, qui ont en commun de partager ce qu'on pourrait décrire comme une culture grammaticale minimale (dans une ou plusieurs

langues étrangères, en plus de la langue maternelle), sont presque toujours dotés, en tout état de cause, d'une expérience confirmée en matière d'apprentissage des langues et, le plus souvent aussi, d'une motivation forte, en consonance avec les aspirations souvent voyageuses et culturelles propres à la jeunesse.

Or ce n'est pas exactement ce qui se passe avec les adolescents de la tranche d'âge définie auparavant, ou du moins avec la plupart d'entre eux, pour différentes raisons : d'abord, parce que le début de l'apprentissage de la première langue étrangère n'a été avancé que depuis très peu de temps et dans quelques pays seulement ; ce qui fait qu'ils n'ont, d'une manière générale, qu'une expérience limitée en matière d'apprentissages langagiers.

De plus, ces adolescents n'ont pas souvent eu l'occasion de réfléchir à des questions linguistiques ; encore moins dans une perspective diachronique et/ou plurielle (ce qui, dans la plupart des projets d'intercompréhension destinés aux grands adolescents et adultes, constitue l'un des principaux fondements méthodologiques ; et s'ils ont certainement pu avoir des expériences plurilingues dans leur entourage social, l'institution scolaire ne leur a cependant donné que très rarement l'occasion d'en prendre conscience ; sans parler d'autres questions liées à la capacité d'abstraction propre de l'âge qui nous occupe.

Il s'agit, de surcroît, d'un public inséré et parfois même contraint et forcé dans le système éducatif institutionnalisé qui n'arrive pas toujours à le motiver autant qu'il le faudrait, alors qu'il est bien plus sensible à d'autres types d'activités sociales, dont le jeu, par exemple, tant il est vrai, comme le disait également Cl. Hagège dans l'ouvrage cité, que « L'enfance est l'âge auquel s'appliquent le mieux les observations faites par Huizinga sur la nature ludique de l'homme dans son célèbre ouvrage *Homo ludens* (1938). C'est pourquoi je parle de *puer ludens* » (p. 102).

Plus important encore est le fait qu'il s'agit finalement d'un public souvent très familiarisé avec l'outil informatique, qui se meut avec une grande aisance sur la toile et qui pratique tous les jeux que l'on développe un peu partout pour ces moyens de grande diffusion.

Il y avait donc une lacune à combler en ce qui concerne le développement de ressources éducatives innovantes pour ce public circonscrit et jusqu'à présent uniquement pris pour cible par le matériel pédagogique monolingue. Les paramètres à prendre en compte par l'Union latine pour la conception et l'élaboration de son didacticiel, étaient donc au moins au nombre de trois : a) viser prioritairement un public d'une tranche d'âge ayant des caractéristiques particulières, qu'il est d'ailleurs assez malaisé de joindre dans l'institution scolaire ; cette dernière étant par définition, comme on sait, peu perméable aux nouveautés du fait des contraintes des programmes d'études ; b) trouver un support spécialement adapté au profil de ces apprenants ; c) définir une matière suffisamment motivante pour éveiller l'intérêt des destinataires choisis (ce qui semble déjà assuré si l'on en juge par le nombre de visiteurs ayant déjà accédé au *web* du projet)...

2. Un matériel original

Leur contexte précisé, on peut maintenant expliquer, d'une manière un peu plus précise, qu'« Itinéraires romans » se présentent comme un didacticiel *en ligne*, logé sur le site de l'Union latine, mais que l'on pourrait également concevoir comme un ensemble de CD-roms interactifs à fonction didactique. Il comprend pour l'instant trois modules plus ou moins achevés et un quatrième en chantier, que l'on peut consulter à l'adresse <http://dpel.unilat.org>.

Dans chaque module, qui fonctionne de manière autonome, six langues romanes sont en présence : l'espagnol, le français, l'italien, le portugais, le roumain (langues officielles de l'Union latine), et aussi le catalan (entre autres raisons parce la conception

des contenus des modules a été assurée par le groupe *BarnaSer*³). Il faut souligner à ce sujet que les langues en question ne sont pas utilisées par couples binaires, comme c'est souvent le cas dans les projets d'intercompréhension, mais de manière intégrée (l'accès aux différentes langues du projet étant toujours possible, soit successivement, soit encore, dans certains cas, simultanément), ce qui cherche à assurer une réelle approche panromane des contenus traités.

La thématique des modules déjà programmés concerne des sujets divers qui ont tous en commun d'inciter des jeunes internautes à découvrir, tout en s'amusant, les liens nombreux, linguistiques et culturels, existant entre langues néolatines.

Le premier module, *Le Trésor de l'île du Salut*, présente une histoire (que les apprenants sont censés reconnaître, dans la plupart des cas, parce qu'elle fait partie du fonds culturel commun), conçue comme une variante minimalisée d'un roman d'aventures célèbre. Bien entendu, l'épilogue de cette histoire devrait constituer une incitation à aller plus loin dans l'apprentissage des langues romanes.

Le deuxième, *Le Chat botté*, est tout simplement une adaptation, multimédia en l'occurrence, du conte de Charles Perrault, avec toutes les composantes merveilleuses traditionnelles du genre. Dans ce cas comme le précédent, le fait d'avoir affaire à des histoires connues doit permettre de décentrer en quelque sorte l'attention de l'apprenant sur les activités qui accompagnent les récits plutôt que le récit lui-même.

Pour le troisième module, on a choisi un autre type de document, imitant un discours de type plus ou moins anecdotique, à partir d'un stéréotype culturel : *La Véritable Histoire de la pizza Margherite*, traité de manière désinvolte. Le choix d'un stéréotype *sympathique* (au sens moderne du terme) n'est pas fortuit, il s'agit de mettre l'apprenant, là encore, en lieu de connaissance, de lui inspirer précisément la sympathie envers un pays et ses habitants...

Le quatrième, encore en chantier, cherchera à dépayser et par la localisation géographique (tout en restant dans le monde roman) et par l'univers qu'il met en scène : la société animale, dans un type de narration qui participe du conte et de la fable.

On aura compris au passage que, au-delà de la description succincte des « sujets » de ces modules, on procède également à une sorte d'inventaire de « champs d'intérêt langagier », normalement associés aux sujets ainsi cités, et renvoyant à des contenus thématiques et situationnels qui, à l'âge des apprenants concernés, prennent un caractère essentiel, tels l'identification, l'alimentation et les repas, les vêtements, les couleurs, les animaux (de compagnie ou autres), etc.

Dans tous les cas, le matériau linguistique structurant les modules inclut des segments de narration, de description et surtout de dialogues, qui représentent autant d'échantillons de catégories textuelles dont la fréquentation, la manipulation et l'appropriation figurent au programme de l'institution scolaire, avec laquelle on pourra donc travailler de concert.

Quant à l'aspect esthétique-visuel, décisif dans le cas d'un logiciel informatique, il convient de souligner que la composante iconographique de ces récits est traitée, non pas exactement comme une simple illustration de type bande dessinée, mais presque à la manière d'un dessin animé, avec toutes les ressources que cette technique duale offre d'un point de vue méthodologique.

3. Des fonctions éducatives importantes mais circonscrites

« Itinéraires romans » ne se présente pas comme une méthode d'enseignement, mais plutôt comme un ensemble de matériaux complémentaires, aspirant, tout de même, à

remplir quatre fonctions cardinales :

- a) La première est d'amuser, car il s'agit avant tout de motiver les apprenants libres et, à la fois, intégrés dans différents systèmes éducatifs ; en misant en particulier sur la nature ludique à laquelle il était fait allusion plus haut ;
- b) La deuxième, de faciliter l'identification des langues romanes ; certes, surtout du point de vue de l'écrit, compte tenu des contraintes du média utilisé, mais sans négliger pour autant la composante orale ;
- c) On cherche, aussi, à mettre en place des stratégies pour la perception et l'identification de quelques actes de parole de base, dans six langues romanes (portant sur des situations et des réalisations langagières, telles que saluer, décliner son identité, dire son âge, son origine...) qui peuvent être facilement acquis par les jeunes internautes d'une manière autonome, et que des enseignants des différents systèmes éducatifs peuvent éventuellement compléter, élargir, perfectionner, dans une approche méthodologique coopérative ;
- d) Enfin – mais cette énumération n'est nullement limitative – donner le goût de poursuivre l'apprentissage d'une deuxième, d'une troisième, voire d'une quatrième langue en misant sur la prise en compte de la proximité des langues proposées et sur le fait que la manipulation qu'on propose aux apprenants (passer d'une langue à l'autre, avec la possibilité de recourir à tout moment à celle/s qui leur est/sont familière/s) leur fera découvrir qu'*ils en savent beaucoup plus qu'ils ne l'imaginaient*.

4. Les activités d'apprentissage variées

Tous ces modules comportent une série d'activités ludiques et succinctes, comme il a déjà été signalé, fondées surtout sur l'autonomie et l'autoapprentissage, mais que l'on peut facilement développer dans une approche d'apprentissage guidé. Une manière d'évaluation interne des résultats obtenus dans la réalisation de ces tâches complète la structure pédagogique ; laquelle, en tout état de cause, devrait aussi aider et motiver l'apprenant dans le cas d'une démarche autonome.

La typologie des activités programmées dans les « Itinéraires » est bien évidemment tributaire des caractéristiques du média utilisé. Or les contraintes, à ce sujet, sont diverses. En voici quelques-unes : a) la longueur des modules (celle-ci étant inversement proportionnelle, à partir d'un seuil vite atteint, à la motivation des utilisateurs). Il est bien connu en effet que, sur Internet, cette dernière (la motivation) décroît dans la mesure où la première (la longueur) s'accroît ; b) le travail sur l'oral (que nous tenons pour prioritaire, car les langues sont d'abord un phénomène oral) est fortement conditionné par son *coût* informatique, ce qui réduit d'autant la variété et la complexité des activités de ce type ; c) l'interactivité, enfin, se voit elle-même contrée par les difficultés techniques.

Cela pris en compte, les activités programmées l'ont été à partir d'une certaine idée de « progression » (surtout dans la chronologie des modules, qui restent néanmoins indépendants les uns des autres), progression qui va dans le sens d'une plus grande *pédagogisation* au fur et à mesure que l'on avance dans les unités de l'ensemble des histoires programmées. Il s'agit essentiellement de :

- Activités de reconnaissance, d'association, d'identification... de langues, de segments textuels, d'expressions plus ou moins figées ;
- Activités portant sur le lexique, toujours dans l'objet de garantir ce que nous appelons la transversalité, qui se manifeste de diverses manières ;
- Activités portant sur des points de grammaire élémentaires : comment interroger, comment nier, le genre, le nombre, etc. ;
- Activités (privilégiées, en l'occurrence) portant sur des actes de parole simples

(saluer, se présenter, dire son âge...) qui, en vérité, sont fort proches de ce l'on fait dans les programmes actuels de l'enseignement communicatif des langues vivantes pour cet âge, avec la différence fondamentale que ceux-ci sont circonscrits à une seule langue, alors que dans nos modules la transversalité panromane représente l'objectif à atteindre ;

– Activités interculturelles et éducatives. Et pour ces dernières, tangentiellement, avec un travail sur la typologie des discours (le récit, le conte, l'histoire...) et les catégories discursives (description, narration, dialogue...) que l'on retrouve également dans les *curricula*, cette fois, de l'enseignement de la langue maternelle.

5. En manière de conclusion

Une des grandes questions soulevées par le développement des projets sur l'intercompréhension (et la diffusion des matériaux que ceux-ci ont produits depuis déjà un certain temps) est l'insertion curriculaire des pratiques proposées, pour la tranche d'âge qui nous occupe, en particulier.

La solution qu'apportent les « Itinéraires romans » se révèle, croyons-nous, innovante au moins sur plusieurs points : le public visé, le support et le média utilisés (ce qui leur procure une grande liberté d'emploi), mais aussi les contenus sélectionnés, la méthodologie ludique mise en place et, ce qui n'est pas moins important à notre avis, le *design* et l'esthétique de l'ensemble.

Ce que l'on a cherché en définitive avec ce projet – et de manière exploratoire –, c'est à rendre des élèves capables de percevoir le *plurilinguisme* et la *réalité pluriculturelle* qui les entoure, en leur procurant des instruments qui les aident à comprendre le fonctionnement d'autres systèmes linguistiques et, par là-même, leur propre système. La méthodologie adoptée s'appuie sur les *stratégies d'apprentissage* que les enfants mobilisent pour apprendre les langues et construire leur langage. Et, en ce sens, les trois idées qui ont été retenues sont : a) que l'enfant apprend par le jeu, par l'expérience concrète et dans les activités de communication ; b) que pour l'enfant, la langue est un outil lui permettant de s'exprimer mais aussi qui l'aide à construire son savoir, donc à apprendre ; c) que c'est en prenant des indices et en analysant les informations que l'enfant explore et découvre progressivement les concepts et les notions qui lui permettent de structurer son apprentissage.

Comme on peut le constater, il y a là, quelque part, des idées-force qu'il convient de souligner :

- la langue envisagée dans une perspective actionnelle ;
- la prise en compte de l'affectivité dans l'enseignement des langues ;
- la composante ludique des apprentissages.

Le tout constituant des objectifs éducatifs de premier ordre ; car, comme le souligne pertinemment un des textes programmatiques de l'Union latine, « culture elle-même, l'expérience de l'altérité linguistique est le chemin de la compréhension des peuples et de l'ouverture au monde. »

Fiche technique du didacticiel

- Coordination générale : Dolores Álvarez, Union latine, Direction Promotion et Enseignement des langues (DPEL).
- Conception des contenus : Àngels Campà, Jordi Cerdà, Àngels Prat, Artur Noguerol, Mercè Oliva, Manuel Tost, Núria Vilà: Grup *BarnaSet*, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona (ICE de la UAB).

- Dessins et illustrations : Ángel Carmona et Javier Checa : BolaOcho.
- Conception graphique et programmation :
 - o Le trésor de l'île du Salut* : Jean-Luc Théron, www.almageste.net
 - o Le chat botté* : Antar Kuri et Nacho Seimanas, contact : seimanas@montevideo.com.uy
- Conception sonore :
 - o Le chat botté* : Media-variation, contact : michel@media-variations.com

Notes

¹ C. Hagège (1996) : L'Enfant aux deux langues. Paris : Édit. Odile Jacob.

² Nous nous référons, en l'occurrence, aux projets européens comme Eurom4, EuroComRom, Galatea-Galanet ou Ariadna et Minerva... D'autres projets visent des tranches d'âge comme celle que nous envisageons ici, mais ils ont des caractéristiques différentes : ce sont des projets de sensibilisation et d'éveil, qui dépassent le cadre d'une famille de langues, tel le projet Evlangues, ou autres.

³ De l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université Autonome de Barcelone.